

**Commission de l'éducation en langue anglaise**  
**Avis**  
**au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport**

**ADAPTATION SCOLAIRE**  
**Inclusion et intégration en classe**

**Novembre 2006**

## Table des matières

Composition de la Commission de l'éducation en langue anglaise 2004-2005	3
Note liminaire	4
Adaptation scolaire : intégration dans la classe	5
Écoles intégratives : pratiques et difficultés	6
Handicaps : la loi et la politique ministérielle	8
<i>Commission scolaire des Phares</i>	12
La conception universelle à l'appui de l'intégration	13
Dépistage, codification, PIA et financement	15
Mise en œuvre au secteur anglophone	17
Inefficacité relative de la politique d'intégration	19
Perceptions des enseignants	19
Intervention rapide	20
Règles budgétaires et élèves à risque	20
Formation initiale et perfectionnement des enseignants	22
Soutien des enseignants des écoles anglophones : les centres d'excellence	25
Ressources communautaires	29
Secteurs de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle	30
Conclusions et recommandations	32
Formation des enseignants	32
Perfectionnement professionnel des enseignants	33
Mise en œuvre de l'intégration	33
Intervention rapide	33
Financement de l'intégration	33
Services de soutien	34
Évaluation des apprentissages et des PIA	34
Annexe : Exemples de lois et de politiques sur l'intégration dans le monde	35
Interlocuteurs de la CELA	36
Liste des recommandations	38

Membres de la Commission de l'éducation en langue anglaise  
2004-2005

Catherine Beauchamp  
Louise Bourque  
Peggy Brimsacle  
Sima Brockstein  
Craig Buchanan  
Ghislaine Coutu-Vaillancourt  
Laiq Hanafi  
Jessica Hand  
Riva Heft  
Louise Marzinotto  
Robert T. Mills  
John Mulholland  
Judith Newman  
Diane Ratcliffe  
Ainsley B. Rose  
Linda Shoet

Présidente : Gretta Chambers

Membre d'office : Noel Burke, sous-ministre adjoint

Secrétaire : Sam Boskey

Soutien administratif : Mireille Laroche  
Lise Dionne

### Note liminaire

Quand la Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) a décidé d'étudier l'intégration des élèves en difficulté, ses membres ignoraient que la question allait devenir un élément majeur de la négociation collective de 2005 entre le gouvernement, les commissions scolaires et les syndicats des enseignants et des professionnels. La CELA n'avait certes pas l'intention d'être considérée comme un intervenant dans le processus des négociations.

La CELA a entendu les titulaires de fonctions diverses dans le réseau de l'éducation, mais n'a jamais abordé avec eux les détails des négociations. Aucun n'a d'ailleurs participé directement à la négociation, à la connaissance des membres de la CELA.

Les délibérations de la CELA ont précédé l'adoption de la *Loi concernant les conditions de travail dans le secteur public* (projet de loi 142, L. Q., 2005, chapitre 43).

## **Adaptation scolaire : intégration en classe**

Dans une sorte de discours-programme symbolique, le professeur Roger Slee, doyen de la Faculté de l'éducation de l'Université McGill, a relaté à la CELA son expérience de réformateur de l'éducation en Australie, son pays natal, où le taux de persévérance scolaire est faible et où les élèves quittent prématurément l'école. À cette époque, les variables les plus fidèlement prédictives d'échec en Australie étaient l'appartenance à la nation aborigène et la pauvreté.

M. Slee décrit l'intégration comme une attitude pédagogique favorable à la persévérance. Selon lui, il ne s'agit pas de savoir si les élèves qui ont un handicap quelconque sont en classe, mais si les élèves en général apprennent activement quelque chose.

L'intégration, pour lui, compte trois volets : l'accès (faire en sorte que les élèves exclus retournent en classe), la participation active et la réussite. Il ne s'agit pas seulement d'en « asseoir un nombre x sur les chaises ». Le plus important est de savoir si, sur ces chaises, les élèves ne sont soumis qu'à ce type d'enseignement qui, précisément, a contribué au premier chef à les en chasser.

La première mesure qui permet d'éviter la reproduction sans fin des politiques qui ont échoué est de définir l'exclusion. En quoi le programme, la pédagogie et l'organisation des écoles représentent-ils des obstacles pour beaucoup d'élèves? Repérer ces obstacles, c'est déjà reconnaître l'exclusion.

Vient ensuite la formulation d'un concept de scolarisation intégrative, qui doit être intégré à la formation des enseignants. Il importe en effet de former maintenant des enseignants aptes à l'éducation intégrative.

La division de l'enseignement en une catégorie ordinaire et une catégorie spécialisée, dans les écoles comme dans les facultés d'éducation, a contribué au problème, soutient M. Slee. Pour sensibiliser les futurs enseignants aux questions de handicap, de culture et de race, il faut faire en sorte qu'ils y réfléchissent tout au long de leur formation. Ce sont les écoles, et non les élèves, qu'il faut considérer comme étant « à risque ». Ces écoles peuvent être dangereuses pour les élèves.

## Écoles intégratives : pratiques et difficultés

L'attitude du réseau scolaire québécois envers les élèves handicapés et les élèves ayant des difficultés sociales ou des difficultés d'apprentissage a d'abord suscité l'attention dans les années 1980, quand enseignants, parents et associations d'élèves ont commencé à se préoccuper de droits de la personne et de discrimination. Quelques écoles anglophones étaient déjà ouvertes à l'inclusion ou à l'intégration en classe ordinaire des élèves en difficulté. Depuis lors, le principe est largement accepté, et on observe la mise en œuvre de diverses formes d'intégration, parfois étendue à toutes les activités et parfois à une partie seulement<sup>1</sup>, dans des classes qui sont d'ailleurs en nombre croissant.

Les commissions scolaires ont toutefois de plus en plus de mal à appliquer le principe. Le nombre d'élèves reconnus comme étant en difficulté a augmenté substantiellement, à un rythme que n'ont pas suivi les ressources prévues pour leur offrir des services appropriés. Les enseignants ont l'impression d'être laissés à eux-mêmes lorsqu'il s'agit de gérer des classes dont l'effectif comporte un pourcentage relativement élevé d'élèves qui présentent une gamme de besoins particuliers.

Même si l'intégration scolaire, au sens de regroupement de tous les élèves sauf les plus handicapés dans une même classe, fait partie de la culture de l'éducation en langue anglaise au Québec depuis environ vingt ans, bon nombre d'enseignants des commissions scolaires anglophones s'interrogent dorénavant sur l'efficacité d'une intégration générale. Certains estiment en effet que l'intégration « imposée » aggrave les problèmes que pose déjà la réforme du curriculum, tâche lourde pour laquelle les commissions scolaires et les enseignants ne se sentent pas prêts et estiment manquer de ressources.

Si les commissions scolaires en général tendaient jusqu'ici à se concentrer sur les élèves identifiés par le code 14<sup>2</sup> — ceux qui présentent les troubles les plus graves (et la CELA a appris de ses interlocuteurs qu'il en est toujours de même dans le secteur francophone) —, les commissions scolaires anglophones ont une définition assez vaste des élèves en difficulté.

La CELA a entendu à maintes reprises qu'il est généralement plus facile de travailler avec les élèves physiquement handicapés qu'avec ceux qui ont des difficultés de comportement<sup>3</sup> ou d'apprentissage, puisqu'il suffit souvent d'adapter les installations physiques. L'adaptation des installations peut être coûteuse et causer quelques inconvénients pendant la construction, mais

---

1. Étude récente du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur les taux de réussite des élèves des classes ordinaires et des classes spécialisées :

*Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire – Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*  
<[http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc06/EDAA\\_brochure\\_470990.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc06/EDAA_brochure_470990.pdf)>

2. Liste des codes du Ministère : document #19-6505 (2000, en cours de révision) à  
<<http://www.csdm.qc.ca/sassc/Script/Scripts/Codes.htm#Liste%20des%20codes>>

*Élèves handicapés ou élèves en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : Définitions*  
<<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/csc/pdf/19-7029.pdf>>

3. *École et comportement : Un guide d'intervention au secondaire*  
<<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/das/soutienetacc/pdf/guide93.pdf>>

Voir aussi : <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/das/soutienetacc/comportement.html>>

une fois en place, elle permet généralement aux élèves handicapés de réussir au même rythme que leurs camarades.

Les élèves handicapés sur les plans intellectuel et physique tout à la fois présentent des difficultés plus grandes. Comment, par exemple, trouver des activités appropriées à leur âge? On accorde beaucoup d'attention à leurs besoins scolaires<sup>4</sup>, mais la satisfaction de leurs besoins sociaux a aussi une incidence substantielle sur leurs progrès à l'école.

La plupart des élèves qui présentent ce double handicap sont reconnus comme tels dès avant la maternelle. D'autres le sont dans le réseau scolaire ou le réseau de la santé après le début de l'école. Si la codification désigne un handicap grave, l'école reçoit des crédits supplémentaires pour offrir des services de soutien particuliers.

---

4. *Colloque sur la réussite des élèves qui éprouvent des difficultés dans leur parcours scolaire* (novembre 2003) <<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/soutienetacc/ouvrirlesportes/pdf/programmevf.pdf>>

Exposés présentés à la conférence :

<<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/soutienetacc/ouvrirlesportes/ateliers.htm>>

Étude sur le rendement des élèves des cégeps :

<[http://www.cdc.qc.ca/pdf/729426\\_fichten\\_2003\\_PAREA.pdf](http://www.cdc.qc.ca/pdf/729426_fichten_2003_PAREA.pdf)> en anglais seulement. Pour un sommaire en français : <[http://omega.dawsoncollege.qc.ca/cfichten/PAREA\\_2k3\\_ExF.pdf](http://omega.dawsoncollege.qc.ca/cfichten/PAREA_2k3_ExF.pdf)>

## **Handicaps : la loi et la politique ministérielle**

Les dispositions légales qui concernent les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ont évolué récemment<sup>5</sup>. Le paysage juridique québécois<sup>6</sup> se compose de la Loi sur l'instruction publique<sup>7</sup> et de son règlement d'application – le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire<sup>8</sup> –, de la Politique de l'adaptation scolaire<sup>9</sup> et son plan d'action connexe<sup>10</sup>, ainsi que des politiques que chaque commission scolaire est tenue d'adopter et de mettre en œuvre<sup>11</sup>. La Charte des droits et libertés<sup>12</sup> offre des recours contre la discrimination<sup>13</sup>.

Depuis 1997, l'article 235 de la Loi sur l'instruction publique est libellé ainsi :

**235.** La commission scolaire adopte, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves.

1) les modalités d'évaluation des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, lesquelles doivent prévoir la

---

5. Le document *Making All the Difference—Inclusion, Exclusion and the American Law* (Minow, Martha, Cornell University Press, Ithaca, 1990, ISBN 0-8014-2446-1) est un survol des concepts juridiques entourant les handicaps et l'inclusion.

6. L'annexe au présent rapport donne quelques exemples de lois et politiques d'intégration ailleurs dans le monde.

7. L.R.Q., chapitre I-13.3.

8. Chapitre I-13.3, r. 3.1, annexe II.

9. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/pdf/politi00.pdf>>

10. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/pdf/planad00.pdf>>

11. Exemples :

<<http://www.etsb.qc.ca/fr/CommissionersComitees/Commissioners/policies011.shtm>> (CS Eastern Townships),

<[http://www.lbpsb.qc.ca/policies/SpecialNeedsPolicy\\_3.5\\_Fr.pdf](http://www.lbpsb.qc.ca/policies/SpecialNeedsPolicy_3.5_Fr.pdf)> (CS Lester-B.-Pearson),

<<http://www.csnewfrontiers.qc.ca/anglais/101/pdf/SpecialNeeds/Guide.pdf>> (CS New Frontiers)

<<http://www.rsb.qc.ca/CounComm/PoliciesByLaws/PoliciesPDF/SPEC.ED%20ADOPTED.pdf>> (CS Riverside)

<<http://www.swlauriersb.qc.ca/english/edservices/MANUAL%20-MARCH%202006.pdf>> (CS Sir-Wilfrid-Laurier)

12. L.R.Q., chapitre C-12.

13. Manuel de la Commission des droits de la personne sur les accommodements :  
<<http://www.aqeta.qc.ca/english/document/class/01.htm>>



participation des parents de l'élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable;

2) les modalités d'intégration de ces élèves dans les classes ou groupes ordinaires et aux autres activités de l'école ainsi que les services d'appui à cette intégration et, s'il y a lieu, la pondération à faire pour déterminer le nombre maximal d'élèves par classe ou par groupe;

3) les modalités de regroupement de ces élèves dans des écoles, des classes ou des groupes spécialisés;

4) les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention destinés à ces élèves.

La formulation de l'article 235 laisse entendre que le gouvernement considère la classe ordinaire comme étant la norme pour tous les élèves, sans égard aux handicaps ou aux besoins particuliers, et qu'il faut adapter les méthodes pédagogiques et les programmes aux élèves handicapés ou à ceux qui présentent d'autres difficultés.

Le terme « contrainte excessive », au premier alinéa de cet article, nuance l'obligation d'intégrer tous les élèves malgré le poids du fardeau de la preuve. Les mots « excessive » et « importante » ajoutent considérablement à ce poids.

### ***Une école adaptée à tous ses élèves***

*POLITIQUE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE*, 1999 (extraits)

#### **Orientation fondamentale de la Politique de l'adaptation scolaire** (p. 17)

Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance.

#### **Voies d'action** (p. 18-30)

- Reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide et s'engager à y consacrer des efforts supplémentaires.
- Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté.
- Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire.
- Créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, ses parents, puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente.
- Porter attention à la situation des élèves à risque, notamment ceux qui ont une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement, et déterminer des pistes d'intervention permettant de mieux répondre à leurs besoins et à leurs capacités.
- Se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, d'évaluer la qualité des services et de rendre compte des résultats.

#### **Conclusion** (p. 38)

La nouvelle politique de l'adaptation scolaire témoigne de la volonté réelle du ministère de l'Éducation de déployer tous les efforts nécessaires pour aider les élèves handicapés ou en difficulté à réussir et celui-ci sait qu'il peut compter sur l'engagement du milieu scolaire et de ses partenaires pour y arriver.

Chaque commission scolaire a le pouvoir d'élaborer sa propre politique, d'en appliquer les dispositions et de déterminer le poids relatif des orientations et lignes directrices ministérielles relativement aux besoins particuliers<sup>14</sup> : chacune doit élaborer son propre régime d'enseignement et le modèle des services qu'elle entend offrir à ses élèves qui ont des difficultés particulières en plus de former un comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté<sup>15</sup>.

---

14. Ainsi, la Commission scolaire Lester-B.-Pearson vise une intégration totale au secteur des jeunes, contrairement à la Commission scolaire English-Montréal, qui choisit d'offrir un éventail d'écoles secondaires parallèles, où le rapport élèves/enseignant est plus grand et où on applique des méthodes pédagogiques adaptées aux élèves peu motivés ou en difficulté d'apprentissage.

15. Loi sur l'instruction publique, art. 185 à 187.1 : comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Le Ministère est toujours plus enclin à encourager plutôt qu'à ordonner. Il dit avoir peu de pouvoir sur l'application de ses politiques dans des cas particuliers et ne pas avoir pour habitude d'intervenir dans les affaires internes des commissions scolaires, relativement autonomes.

Dans ce contexte vague d'application de la loi, il revient parfois à un parent d'entreprendre des procédures pour s'assurer que la politique et les pratiques de la commission scolaire résistent à l'examen juridique (voir les décisions prises à l'encontre de la Commission scolaire des Phares).

## **Commission scolaire des Phares**

### Décision du Tribunal des droits de la personne<sup>16</sup>

En novembre 2004, le Tribunal des droits de la personne a statué que l'article 235 exige, à titre de règle générale, l'intégration des élèves dans une classe ou un groupe ordinaire si l'évaluation de leurs capacités et de leurs besoins montrent que cette intégration peut faciliter leur apprentissage et leur intégration sociale.

En l'occurrence, un élève trisomique avait été placé dans une classe ordinaire, mais était isolé et n'accomplissait pas le même travail que les autres élèves. L'enseignante n'avait pas reçu de formation sur le handicap ni sur la pédagogie inclusive. Le matériel pédagogique n'était pas non plus adapté à son handicap.

Le Tribunal a conclu que la Commission scolaire n'avait pas tenu compte du handicap de l'élève dans son évaluation et sa classification et qu'il n'avait pas adapté le programme, contrevenant ainsi à la Charte des droits et libertés de la personne.

### Décision de la Cour d'appel<sup>17</sup>

En janvier 2006, la Cour d'appel du Québec a statué que le Tribunal des droits de la personne avait erré en statuant que les articles 234 et 235 sont une norme juridique impérative. La Cour a déterminé que, tout en favorisant l'intégration, la loi ne présume pas que celle-ci soit dans l'intérêt supérieur de l'enfant et exige plutôt la preuve du contraire (fardeau de la preuve). Le but de l'évaluation des élèves n'est pas de déterminer la façon de les intégrer à une classe ordinaire, mais bien de déterminer si cette intégration est dans leur intérêt.

---

16. <<http://www.canlii.org/qc/jug/qctdp/2004/2004qctdp10071.html>>

17. <<http://www.jugements.qc.ca/php/decision.php?liste=16735685&doc=535F59505D071A00>>

## **La conception universelle à l'appui de l'intégration**

Les concepts de handicap, de besoins particuliers, de difficultés d'apprentissage, etc., émanent en partie d'une notion culturelle voulant qu'il existe des modes et des vitesses d'apprentissage normaux et que les élèves dont le fonctionnement s'en écarte sont différents et ont donc besoin d'une aide particulière ou de styles d'enseignement ou de matériel pédagogique adaptés.

Certains des interlocuteurs de la CELA insistent pour dire que, souvent, le problème ne vient pas du fait que l'élève a du mal à apprendre mais plutôt du fait qu'il ou elle éprouve des difficultés dans une situation qui n'est pas adaptée à ses besoins et qui a été conçue dans une perspective restreinte du mode d'apprentissage des élèves.

Plusieurs recommandent que les enseignants adoptent une démarche dite de conception universelle, voulant que tous les produits et environnements disponibles puissent être utilisés par le plus grand nombre possible, peu importe l'âge, la capacité ou la situation.

« Le terme "conception universelle", né en architecture voici quelque vingt ans, marque un tournant dans la conception des bâtiments. Auparavant, on ne tenait pas compte des besoins des personnes handicapées, de sorte qu'il fallait ensuite adapter, réparer et modifier à grands frais, à mesure que les obstacles devenaient manifestes, contraignants, voire illégaux. Avec l'avènement de la conception universelle, les architectes ont appris à intégrer d'emblée des voies d'accès différentes, pour rendre les bâtiments plus utilisables et accessibles aux personnes handicapées. En réalité, ces adaptations – bateaux de trottoirs, rampes et portes automatiques, par exemple – profitent maintenant à une population beaucoup plus vaste, depuis les cyclistes jusqu'aux parents avec poussettes.

« La conception universelle de l'apprentissage applique le même concept. En aménageant d'emblée les milieux d'apprentissage en fonction des différences individuelles, y compris celles que représentent les handicaps, nous les améliorons au profit de tous<sup>18</sup>. [Traduction] »

---

« La conception universelle est une valeur, pas un ensemble d'exigences dimensionnelles. Elle incite les concepteurs à pousser la réflexion au-delà du respect du code et des fonctions propres à un groupe d'utilisateurs donné pour trouver des solutions englobantes, qui répondent aux besoins d'utilisateurs divers sans ségrégation ni accommodements distincts. La conception de solutions différentes pour différents segments de la population est coûteuse et lourde. [...] La conception universelle n'est pas un euphémisme pour édulcorer la notion d'accessibilité. [...] C'est une idée qui rétablit un objectif crucial et fondamental d'une bonne conception : répondre aux besoins du plus grand nombre possible<sup>19</sup>. [Traduction] »

---

18. David Rose, *Center for Applied Special Technology, CAST*  
<<http://www.cast.org/about/news/press/2006-08-02.html>> [En anglais seulement.]

19. <<http://www.uoregon.edu/~sij/udep/unides.htm>> [En anglais seulement.]

« Tout comme les accommodements architecturaux sont souvent bizarres et coûteux, les adaptations *a posteriori* du programme sont souvent longues à concevoir et difficiles à mettre en œuvre dans des classes qui regroupent des apprenants d'habiletés diverses. Il est plus rentable de considérer l'éventail des habiletés dès la phase de la conception et d'aménager le programme en conséquence. Cette accessibilité "intégrée" offerte aux utilisateurs, handicapés ou non, est le principe fondamental de la conception universelle.

« Appliquée au curriculum, la conception universelle implique la conception de matériel et d'activités pédagogiques qui permettent aux individus qui ont des habiletés diverses sur le plan de la vision, de l'audition, de la parole, du mouvement, de la lecture, de l'écriture, de la compréhension de la langue, de l'attention, de l'organisation, de la participation et de la mémoire d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage. Un programme aussi souple mais non moins simulant permet aux enseignants d'ouvrir à tous les élèves l'accès aux matières enseignées sans devoir sans cesse adapter le programme aux besoins particuliers<sup>20</sup>. [Traduction] »

Un programme de conception universelle convient à une classe intégrative, puisqu'elle diminue l'obligation faite à l'enseignant ou à l'enseignante de faire des adaptations particulières. Il ne s'agit pas d'une « taille unique », mais d'une taille flexible, beaucoup plus englobante que l'autre.

---

20.

<[http://www.cec.sped.org/Content/NavigationMenu/NewsIssues/TeachingLearningCenter/Curriculum\\_Access\\_and\\_Universal\\_Design\\_for\\_Learning.htm](http://www.cec.sped.org/Content/NavigationMenu/NewsIssues/TeachingLearningCenter/Curriculum_Access_and_Universal_Design_for_Learning.htm)> [En anglais seulement.]

Voir aussi : <[http://trace.wisc.edu/docs/30\\_some/30\\_some.htm](http://trace.wisc.edu/docs/30_some/30_some.htm)> [En anglais seulement.]

<<http://www.wested.org/nerrc/universaldesign.htm>> [En anglais seulement.]

<<http://www.adaptenv.org/universal/strategies.php>> [En anglais seulement.]

## **Dépistage, codification, PIA et financement**

La codification des difficultés et troubles d'apprentissage ainsi que des handicaps était d'abord directement liée au financement des commissions scolaires. Le gouvernement a ensuite tenté d'éliminer une bonne partie de cette codification, mais les enseignants ont insisté pour dire que qu'elle leur fournissait une information essentielle pour déterminer la charge de travail et l'effectif des classes.

La codification est une procédure lourde, mais beaucoup d'enseignants la voient toujours comme une exigence essentielle de la structure administrative actuelle pour recevoir un soutien accessible et réaliste.

D'une part, il est largement convenu que, faute de preuves étayées par les données de référence fournies par les codes, les ressources seraient insuffisantes ou inappropriées. D'autre part, la codification est chronophage et coûteuse et elle ne garantit même pas de meilleurs services à chaque élève.

Le plan d'intervention adapté (PIA)<sup>21</sup> est un plan d'apprentissage dressé pour un ou une élève à risque, à partir de l'évaluation qui est faite de ses difficultés ou de son handicap. Il a aussi pour but d'aider le personnel scolaire à se renseigner sur les élèves à risque et à aider ces derniers à atténuer les effets du problème ainsi qu'à suivre sa progression.

Le PIA ne génère pas de financement supplémentaire.

L'établissement du PIA incombe à la direction de l'école<sup>22</sup>. Toutefois, il est peu utile sans l'apport crucial des enseignants, qui sont les professionnels les plus directement touchés par l'application. La CELA a d'ailleurs appris que, dans beaucoup d'écoles, les enseignants refusent de participer au processus. On ne sait toutefois pas bien si leur refus est motivé par le manque d'information<sup>23</sup> ou de formation ou s'il découle de relations de travail difficiles ou d'un sentiment que le PIA ne vaut pas l'effort parce que l'école ne s'en préoccupe pas beaucoup.

Il est difficile de comprendre par ailleurs quelle est formation offerte aux personnes qui dressent les PIA ou dans quelle mesure la responsabilité est partagée avec les services éducatifs complémentaires<sup>24</sup> de la commission scolaire ou avec les parents. L'accessibilité des services communautaires et du soutien semble faire problème.

---

21. Loi sur l'instruction publique, art. 96.14 : « [...] un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. Ce plan doit respecter la politique de la commission scolaire sur l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et tenir compte de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève faite par la commission scolaire avant son classement et son inscription dans l'école. » Voir aussi les art. 187 et 235(4).

22. Loi sur l'instruction publique, art. 96.14 : « Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. »

23. *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention* <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/das/soutienetacc/pdf/19-7053.pdf>>.

24. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/csc/pdf/19-7029.pdf>>

Le sens, l'efficacité et l'objectif des PIA paraissent remis en question. Il n'existe pas de données sur la progression des élèves après application d'un PIA. Certains interlocuteurs de la CELA suggèrent de modifier les PIA pour fournir une optique différente et plus productive des besoins particuliers, positive plutôt que négative. Il pourrait s'agir d'un profil de rendement positif, qui soulignerait les forces de chaque élève ayant des besoins particuliers. La connaissance acquise par un enseignant ou une enseignante de ce qu'un ou une élève peut accomplir peut être consignée au dossier et transmise aux enseignants des classes subséquentes.

La CELA a acquis la conviction qu'il faut de toute urgence clarifier divers aspects du PIA : ne pas rendre le processus inutilement compliqué et déterminer précisément qui doit le préparer, l'appliquer et en surveiller le déroulement. Les enseignants doivent savoir dans quelle mesure ils doivent participer à l'élaboration et à l'application. Ils doivent assumer une part de responsabilité dans la planification et l'application.

Sur le plan administratif, il y a une différence conceptuelle majeure entre soutenir les enseignants et soutenir les élèves. Les rapports élèves/enseignant sont financés en vertu des clauses des conventions collectives. Le soutien aux enseignants est donc obligatoire, sous peine de griefs. Toutefois, il n'y a pas de normes pour les professionnels autres que les enseignants ni pour le personnel de soutien technique. C'est dire qu'il n'y a pas non plus de financement pour eux.

Il n'est pas facile de trouver de quoi financer le soutien aux élèves. Les règles ne sont pas les mêmes pour toutes les catégories d'élèves pour lesquels des PIA sont établis. Les règles budgétaires relatives à l'intégration sont ambiguës et doivent être clarifiées. Elles prévoient des sommes précises pour certains codes (12, 14 et 52, handicap auditif) et une somme forfaitaire pour le groupe « à risque » que le gouvernement estime équivalent à un pourcentage du nombre d'élèves. Les interlocuteurs de la CELA estiment que les règles budgétaires devraient tenir compte des coûts réels de la mise en œuvre de l'intégration plutôt que de prescrire l'affectation d'une somme prédéterminée aux commissions scolaires. Autrement dit, le financement devrait être lié à la prestation des services. Les petites commissions scolaires devraient aussi être assurées d'avoir de quoi assumer le coût des services de soutien de base.

Le concept de l'élève à risque n'est pas encore bien compris ni assimilé par tous les partenaires du système d'éducation. L'intention originale du gouvernement était délibérément vaste pour favoriser son application aux activités préventives, sans codification objective préalable. En l'absence de codification ou de diagnostic, donc, qui sont les élèves à risque? Le ministre dresse<sup>25</sup> une liste d'indicateurs<sup>26</sup> que les commissions scolaires doivent inclure dans leurs plans stratégiques, et les plans de réussite des écoles prévoient le repérage des élèves à risque. Mais concrètement, la tâche est ardue, faute de paramètres. Il peut s'agir d'un retard d'apprentissage ou d'une classification sur la base de facteurs découlant surtout de problèmes à l'extérieur de l'école. Il y a peu de données sur les répercussions des activités entreprises par l'école au profit des élèves à risque. La CELA a appris que certaines écoles utilisent encore les codes associés aux troubles d'apprentissage, même s'ils n'entraînent plus de financement additionnel.

---

<<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/csc/general/complementaires/complementaires.html>>

25. Loi sur l'instruction publique, art. 459.1.

26. <[http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Autres\\_doc/Definition\\_indic\\_nat\\_2003.xls](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Autres_doc/Definition_indic_nat_2003.xls)>



## Mise en œuvre au secteur anglophone

La restructuration des commissions scolaires en fonction de la langue date maintenant de sept ans<sup>27</sup>. La politique ministérielle d'adaptation scolaire<sup>28</sup> a été publiée en 1999, et les commissions scolaires anglophones se sont dotées d'une politique distincte depuis 2003 environ.

Dans certains cas, avant que les commissions scolaires n'adoptent leur propre politique, certaines écoles ont conçu une démarche particulière d'intégration même sans une grande expérience des élèves ayant des besoins particuliers.

Le vocabulaire employé par les commissions scolaires pour décrire leur mise en œuvre de la loi et des politiques ministérielles varie et donne lieu à des interprétations et des utilisations très différentes. Pour certaines commissions scolaires anglophones, *inclusion* signifie que tous les élèves sans exception passent toute la journée dans une classe ordinaire : au repas, en éducation physique et au cours d'arts plastiques, etc. Ailleurs, *integration* signifie que les élèves passent seulement une partie de la journée ensemble. Les deux termes sont employés indifféremment pour décrire des situations très différentes, mais leurs utilisateurs soulignent que, peu importe les nuances, toutes ces pratiques diffèrent considérablement des classes et des écoles « exclusives » (*segregated*) ou « fermées » (*contained*), entre autres parce qu'elles sont plus intégratives.

Toutes les commissions scolaires du Québec pratiquent actuellement une forme de déségrégation. Dans les plus grandes, qui accueillent un nombre substantiel d'élèves ayant des besoins particuliers, l'offre est plus vaste. Il est aussi plus facile pour les commissions scolaires de la région de Montréal de créer des liens avec des services médicaux et sociaux<sup>29</sup>, lesquels sont plus difficiles d'accès dans des régions rurales éloignées. Et tandis que les commissions scolaires anglophones les plus grandes adoptent des politiques d'intégration explicites, les plus petites intègrent toutes sortes d'élèves depuis des années, faute de ressources pour faire autrement.

On comprend aisément que dans les commissions scolaires qui appliquent assez rigoureusement la politique gouvernementale d'adaptation scolaire, les conséquences administratives suscitent une certaine frustration. En effet, l'intégration peut avoir une incidence marquée sur le budget de fonctionnement d'une commission scolaire puisque tous les enseignants, et non seulement un petit groupe, enseignent à des élèves ayant des besoins particuliers et ont donc besoin de soutien en matière de gestion de classe et de pédagogie différenciée. Pour l'heure, les règles budgétaires du Ministère ne semblent pas en tenir compte. Certains interlocuteurs suggèrent que les commissions scolaires qui pratiquent une intégration totale ne soient pas soumises aux mêmes règles que celles qui ne consacrent pas leur allocation à une déségrégation intégrale ou que les commissions scolaires qui appliquent l'intégration reçoivent une prime.

Le secteur anglophone, plus petit que son homologue francophone, applique plus généralement les politiques d'intégration<sup>30</sup>. En 2003-2004, le taux d'intégration au secteur des jeunes a été de

---

27. L.Q., 1997, chapitre 47, Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique, la Loi sur les élections scolaires et d'autres dispositions législatives.

28. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/das/orientations/politique.html>>.

29. Entente entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère de la Santé et des Services sociaux : <<http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/ententemeq-msss/index.htm>>.

30. Exposé sur les préoccupations actuelles au secteur francophone : <<http://www.infobourg.com/sections/actualite/actualite.php?id=10444>>.

80 p. 100 dans toutes les commissions scolaires publiques, contre 90 p. 100 dans le secteur anglophone. Six des neuf commissions scolaires anglophones ont déclaré un taux d'intégration d'au moins 95 p. 100 (et trois, de 100 p. 100), tandis que sept des soixante commissions scolaires francophones faisaient état de taux d'au moins 95 p. 100, dont deux atteignent 100 p. 100. Les deux taux les plus faibles au secteur anglophone sont supérieurs à 70 p. 100, tandis que neuf commissions scolaires francophones font état de taux inférieurs à 70 p. 100.

## **Inefficacité relative de la politique d'intégration**

Peu importe la situation, les interlocuteurs de la CELA sont assez unanimes à dire que l'application de la politique d'intégration au secteur anglophone n'est pas aussi efficace qu'elle le devrait, même si certaines commissions scolaires y consacrent une part très substantielle de leur budget.

Beaucoup déplorent que les commissions scolaires ne disposent pas des ressources humaines et matérielles nécessaires à la création d'un type de classe qui puisse accueillir des élèves ayant des difficultés et des handicaps très différents ou n'affectent pas ces ressources comme le souhaiteraient les interlocuteurs de la CELA.

### **i) Perceptions des enseignants**

Le premier obstacle — et le plus important — est **le sentiment commun à beaucoup d'enseignants de ne pas être prêts** à composer avec la gamme et le nombre des élèves ayant des troubles de comportement et d'apprentissage et des handicaps physiques qui fréquentent maintenant leurs classes.

Le second est, dans bien des cas, **l'insuffisance du soutien** apporté aux enseignants et aux élèves touchés par l'intégration, souvent à cause de l'insuffisance des ressources mises à la disposition des commissions scolaires.

Les interlocuteurs de la CELA sont unanimes à dire ce que ce n'est pas la présence des élèves physiquement handicapés — dont l'intégration dépend moins d'eux-mêmes que de l'existence des accommodements techniques et matériels appropriés — qui exaspère et décourage les enseignants. Le problème vient de ce que les enseignants doivent maintenant composer, sans y être préparés, avec un nombre croissant d'élèves déclarés à risque<sup>31</sup> : ceux qui ont des difficultés d'adaptation, des troubles du comportement, des difficultés d'apprentissage mineures ou des troubles d'apprentissage qui exigent une attention soutenue.

La plupart des nouveaux enseignants entreprennent leur carrière sans bien connaître ou comprendre des troubles comme l'aphasie, l'autisme, la trisomie ou le syndrome d'Asperger et d'autres difficultés et handicaps. Si en plus l'enseignant ou l'enseignante se trouve en présence d'élèves ayant des difficultés comme la dyslexie ou un comportement de plus en plus perturbateur, son travail devient très imprévisible, voire insatisfaisant.

Les interlocuteurs de la CELA conviennent que les élèves qui ont des troubles du comportement sont ceux qui présentent les plus grandes difficultés pour les enseignants<sup>32</sup>. Ceux-ci disent eux-mêmes qu'ils savent mieux qu'avant ce qu'il *ne faut pas* faire. Il est apparu en effet que le regroupement des élèves ayant des troubles du comportement est contre-indiqué. Il est parfois nécessaire de les libérer d'un certain nombre d'heures en classe et de les placer dans une classe non intégrée, bien que cette mesure ne soit pas toujours favorable à leur propre développement.

---

31. Voir <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/das/rechercheetdev/pdf/rap-eleve-risque.pdf>> une bibliographie substantielle du concept d'élèves « à risque » et des méthodes pédagogiques pertinentes.

32. *École et comportement. Session de formation ou de perfectionnement sur l'intervention au secondaire*, <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/das/soutienetacc/pdf/session93.pdf>>.

Le personnel scolaire sait très bien que beaucoup de comportements sont intimement liés aux difficultés familiales de l'élève mais que, souvent, il est difficile d'avoir la collaboration des parents. Le personnel sait qu'il lui incombe de travailler avec ces élèves, peu importe leur situation familiale, au contraire de certains hôpitaux, où on n'accepte plus de travailler avec les enfants dont les familles ne collaborent pas. L'école estime qu'elle n'a pas tellement le choix, parce que les enfants ou les adolescents perturbés ne peuvent aller ailleurs.

La recherche s'intensifie à mesure qu'on prend conscience des difficultés comportementales des élèves en classe. C'est ainsi que dix-neuf écoles anglophones participent à une recherche des meilleurs moyens de soutenir cette catégorie d'élèves et d'aider les écoles à comprendre le phénomène. Le but est d'adapter la classe de sorte qu'elle puisse accueillir 10 p. 100 d'élèves à risque et 3 p. 100 d'élèves handicapés, chiffres qui correspondent à l'incidence dans la population en général. Il est évident que les enseignants devront bénéficier de stages et de mentorat pour apprendre à s'adapter.

## **ii) Intervention rapide**

Les inquiétudes suscitées par l'acquisition des compétences de base débordent le primaire. Les enseignants du secondaire, qui se préoccupaient peu d'intégration jusqu'ici, y sont de plus en plus sensibles, à mesure qu'on s'aperçoit qu'il est loin d'être certain que tous les élèves auront acquis un niveau fonctionnel de base à leur arrivée au secondaire.

Les interlocuteurs de la CELA ont l'impression qu'on insistait davantage auparavant sur l'intervention rapide, voire dès la maternelle, auprès des enfants en difficulté. Certaines commissions scolaires débloquaient des ressources de sorte que les enfants ayant des difficultés soient repérés aussi vite que possible pour que l'intervention nécessaire soit déterminée. Mais c'était une politique coûteuse, même à cette époque.

Avec le recul, il semble que cette méthode ait eu un succès notable. La rapidité d'intervention éliminait pratiquement les problèmes de lecture chez les jeunes élèves. Aujourd'hui, par contre, beaucoup d'enfants ne savent même pas lire à la fin du premier cycle, ce qui signifie qu'ils progressent dans le système en dépit d'un grave handicap.

L'intervention rapide empêche l'accumulation des échecs par des élèves qui, du fait même qu'ils ne peuvent pas lire, deviennent des élèves à risque. Faute de financement systématique et exclusif, les enseignants tentent leur propre dépistage. Or, ils ont besoin d'aide à cet égard.

De l'avis de nos interlocuteurs, le dépistage continu après la maternelle est peu satisfaisant. Le faible nombre de psychologues, psychométriciens, etc., fait que les élèves attendent des mois, voire des années, le diagnostic et l'évaluation de leurs troubles ou difficultés. Dans bien de cas, il n'y a pas de diagnostic, et les risques d'échec scolaire s'en trouvent exacerbés.

## **iii) Règles budgétaires et élèves à risque**

Les règles ministérielles du financement de l'adaptation scolaire ont été modifiées en vertu de la Politique de l'adaptation scolaire et de son plan d'action connexe. D'une part, une subvention est prévue en fonction du nombre d'élèves qui ont un handicap physique ou des troubles identifiables signalés par certains codes, pour financer les services nécessaires. D'autre part, une somme forfaitaire déterminée en fonction du pourcentage de la population scolaire couvre une nouvelle catégorie : celle des élèves à risque.

Cette dichotomie montre la distinction que l'on fait actuellement entre, d'une part, les troubles d'apprentissage et de comportement et, d'autre part, les handicaps reconnus jusqu'ici. Elle résulte d'une initiative ministérielle assez récente et compatible avec l'orientation globale de la politique d'adaptation scolaire, selon laquelle il y a différentes façons de mener différents élèves à la réussite scolaire.

La notion de l'élève à risque a été introduite dans les politiques ministérielles à titre de mesure préventive. Sachant qu'un certain pourcentage de l'effectif scolaire est susceptible d'éprouver des besoins particuliers — la CELA a appris de certains de ses interlocuteurs que 80 p. 100 des élèves qui présentent des troubles à l'école éprouvent des problèmes d'apprentissage ou de comportement —, le gouvernement a créé une catégorie budgétaire en fonction des élèves à risque, qui permet la prestation de services et une intervention aussi rapide que possible, soit avant même que les difficultés de l'élève aient été évaluées. La codification — une procédure clinique souvent chronophage — cède le pas à un plan d'intervention adapté (PIA) destiné à aider les élèves à surmonter leurs difficultés avant que celles-ci soient trop prononcées. Bon nombre des difficultés que le concept de l'élève à risque doit permettre de traiter sont liées au milieu d'apprentissage que propose l'école en question, aux relations entre personnel et élèves, à la réglementation scolaire et aux techniques de gestion de classe.

Pourtant, loin d'être perçu comme une vaste quête des meilleurs moyens d'assurer une intervention rapide en réponse aux besoins d'élèves individuels, le concept du financement du soutien aux élèves à risque semble avoir l'effet contraire, aux dires de bon nombre des interlocuteurs de la CELA. La désignation « à risque » est maintenant considérée par beaucoup comme la définition précise d'une catégorie définie — à l'instar des codes désignant les élèves handicapés — qui devrait figurer dans les conventions collectives des enseignants en relation avec la charge de travail. L'approche adaptée que visait la politique originale s'est perdue, en partie à cause du grand nombre d'élèves qu'englobe cette catégorie.

Certaines commissions scolaires estiment que plus du quart de leurs élèves satisfont au critère des élèves à risque, peu importe comment le Ministère calcule le financement des services qui leur sont destinés. Cette situation a convaincu le Ministère d'évaluer sa politique d'adaptation scolaire, et pas seulement dans le contexte de l'intégration.

Les administrateurs n'attendent pas vraiment une injection massive de nouvelles ressources dans les services aux élèves qui ont des besoins particuliers. L'objectif est maintenant d'améliorer les services par une affectation optimale des fonds disponibles. Dans certains cas, on remplacera le recours à des professionnels travaillant directement avec les élèves par l'effet multiplicateur de la formation des enseignants à ce type de services. Des projets pilotes visent d'ailleurs l'amélioration de l'attitude et des compétences des enseignants en ce sens par la création d'équipes qui, au sein des écoles, sont chargées d'étudier et de résoudre les problèmes. Le travail d'équipe est considéré comme un moyen efficace de soutenir les enseignants qui assument la plus grande part de responsabilité de l'intervention auprès des élèves en difficulté et de leur donner plus de moyens d'action.

Les difficultés financières sont omniprésentes. Il est parfois difficile de convaincre les directions d'école que le fait d'accorder plus de ressources aux élèves qui sont différents fait partie de la mission de leur école. Certains administrateurs estiment encore que ces élèves devraient être ailleurs et rechignent à leur affecter des ressources déjà rares.

#### iv) Formation initiale et perfectionnement des enseignants

Tous les interlocuteurs de la CELA sont unanimes : la plus grande part du fardeau de l'intégration repose sur les enseignants en classe, qui ne sont pas suffisamment épaulés pour faire ce pour quoi ils ont été formés : enseigner. Ironiquement, ceux d'entre eux qui ont le plus d'expérience sont souvent ceux qui ont reçu le moins de formation initiale en adaptation scolaire; leur défi est particulièrement grand, puisque tous les enseignants des classes d'aujourd'hui doivent être prêts à travailler dans des classes qui regroupent des élèves de compétences diverses.

Les facultés et départements d'éducation veillent déjà à former leurs étudiants à l'enseignement à des élèves qui ont des besoins particuliers. À mesure que l'intégration se répand, tous devront manifestement devenir spécialistes en la matière.

À l'Université Bishop, par exemple, les étudiants en éducation étudient les besoins particuliers dans le cadre des cours mais aussi pendant les stages en classe. Parmi les cours menant à l'enseignement primaire et secondaire, certains portent sur les troubles de comportement (obligatoire)<sup>33</sup>, la psychologie de la lecture et les difficultés de lecture (obligatoire), les différences individuelles (y compris la préparation de PIA) et la psychopédagogie. Pendant leur stage, les étudiants sont souvent placés dans des classes intégratives, et beaucoup sont d'ailleurs jumelés à un enseignant-ressource<sup>34</sup>. La Faculté de l'éducation de l'Université McGill offre un Certificat en intégration scolaire<sup>35</sup> au programme de formation continue, destiné aux enseignants,

---

33. *EDU 275a Managing Behaviour Disorders in the Classroom 3-3-0* – Étude des problèmes de développement associés aux troubles de comportement et des phénomènes connexes observés en éducation : définitions, évaluations, causes, caractéristiques psychologiques et comportementales, interventions et transitions éducatives. [Traduction]

34. Extrait de la nouvelle convention collective des enseignants :

<[http://www.cpn.gouv.qc.ca/cpnca\\_fr/Files/138/Couv\\_et\\_chap\\_01-04.pdf](http://www.cpn.gouv.qc.ca/cpnca_fr/Files/138/Couv_et_chap_01-04.pdf)>

1-1.26 Enseignante ou enseignant ressource

Une enseignante ou un enseignant qui, en plus de ses fonctions d'enseignante ou d'enseignant au niveau d'une école ou d'un groupe d'écoles, s'acquitte de fonctions d'enseignante ou d'enseignant ressource proprement dites prévues à la clause 8-11.04.

8-11.04 Quant à la fonction d'enseignante ou d'enseignant ressource proprement dite, l'enseignante ou l'enseignant doit s'acquitter des fonctions et responsabilités suivantes :

Après des élèves ayant des besoins particuliers

- assume un rôle d'aide auprès d'élèves ayant des besoins particuliers notamment ceux ayant des difficultés relatives au comportement;

- assume des tâches d'encadrement; dans ce cadre, elle ou il soutient l'élève ayant des besoins particuliers dans sa démarche en vue de trouver des solutions à ses problèmes;

Au niveau des enseignantes et enseignants de l'école, l'enseignante ou l'enseignant ressource

- travaille en concertation avec l'enseignante ou l'enseignant dont des élèves ont des besoins particuliers;

- accompagne les enseignantes et enseignants en début de carrière ou ayant besoin de support dans

l'exercice de leurs attributions, par exemple au niveau de la gestion de classe, de la création de matériel adapté, de l'adaptation des méthodes d'enseignement, de la prévention et de l'intervention précoce...

Les enseignants ressources consultés par le CELA décrivent ainsi leur travail : aider les enseignants qui travaillent avec des élèves en difficulté; adapter les programmes à ces derniers; trouver du matériel pédagogique; fournir des idées aux enseignants du programme ordinaire qui doivent composer avec des élèves en difficulté; travailler avec des parents frustrés; assumer une part substantielle de la rédaction de dizaines de PIA, faire passer des tests aux élèves en difficulté, etc.

35. <<http://www.mcgill.ca/conted-edu/programs/inclusive/>>

auxiliaires et aides-éducateurs, aux professionnels et aux administrateurs du réseau scolaire mais ouvert aux parents et aux membres de la communauté partenaires des écoles.

On ne s'entend pas très bien sur l'opportunité d'enseigner l'intégration scolaire dans le cadre de cours spéciaux plutôt que de l'incorporer à tous les volets du programme. La nécessité de comprendre la psychologie des enfants en difficulté fait l'unanimité, d'où l'idée qu'il convient d'en incorporer un peu à chaque champ de la pédagogie et à chaque discipline. Les professeurs des universités doivent aussi maîtriser ce volet de l'enseignement bien que beaucoup, voire la plupart, aient peu enseigné eux-mêmes à des élèves en difficulté<sup>36</sup>.

Les apprentis enseignants sortent souvent en état de choc de leurs premières expériences en classe<sup>37</sup>. Ils sont formés à l'enseignement du contenu du programme mais pas nécessairement à l'établissement de relations avec divers types d'élèves. Apprendre à gérer des groupes substantiels et diversifiés est une première étape de la tâche complexe qu'est l'enseignement.

Le lien entre la gestion du comportement et la conception d'activités d'apprentissage stimulantes et intéressantes est exploré dans l'optique des élèves en difficulté, bien qu'il soit pertinent au regard de toute activité d'enseignement. Stimuler les élèves favorise en effet leur participation puisque bon nombre d'entre eux refusent de prendre des risques. Devant une situation qui leur paraît menaçante ou juste un peu intimidante, certains ont en effet un réflexe d'autoprotection. Souvent, il faut plus qu'une tâche intéressante ou une bonne façon de l'enseigner pour combattre leur impression de fragilité et leur stress. Ils ont besoin de prévisibilité; ils ont besoin d'être rassurés.

Les facultés d'éducation devraient insister sur le fait que l'exercice de la créativité en classe n'implique pas l'abandon des structures. Les enseignants doivent d'abord fonder solidement leurs classes sur la structure et la routine, et y injecter une bonne dose de pédagogie créative.

Bon nombre des interlocuteurs de la CELA ont l'impression que les élèves d'aujourd'hui ont moins de maturité que ceux des cohortes récentes. Ce manque d'aptitudes sociales commun à tant d'élèves est souvent attribué à l'isolement vécu à la maison, surtout chez les élèves de foyers monoparentaux. Les ateliers de perfectionnement des enseignants ont justement pour but de les préparer à intervenir de diverses façons dans ce cycle. Les enseignants doivent comprendre la psychologie de l'enfance pour enseigner avec succès. Structure et prévisibilité en classe aident souvent les élèves dont la vie est peu balisée à l'extérieur de l'école.

Beaucoup d'élèves n'ont pas la capacité ni la volonté naturelles de travailler en groupe. Ils doivent apprendre à le faire. Beaucoup d'enseignants auraient d'ailleurs besoin d'aide en ce domaine. Il faut encourager les élèves et les enseignants, et faire connaître à ces derniers des pratiques qui ont fait leurs preuves<sup>38</sup>.

La plupart des enseignants profiteraient grandement, en effet, de l'aide de collègues qui ont l'expérience des élèves en difficulté<sup>39</sup>. Beaucoup se sont toujours concentrés sur la matière à

---

36. Ouvrage québécois récent sur la pédagogie intégrative :

<[http://www.puq.quebec.ca/produits/D1272/Fiche\\_Pedagogie\\_de\\_linclusion\\_scolaire.pdf](http://www.puq.quebec.ca/produits/D1272/Fiche_Pedagogie_de_linclusion_scolaire.pdf)>

37. Les étudiants peuvent commencer les stages à la première ou à la deuxième année du programme.

38. Programme ontarien de diffusion de pratiques exemplaires :

<<http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/resource/award.html>>

39. Pages Web où les enseignants spécialisés en adaptation scolaire font part de leur expérience et font connaître leurs ressources :

enseigner et s'inquiètent à l'occasion, voire ont peur, de ces élèves en difficulté, dont les aptitudes à l'apprentissage semblent mal définies. Il s'en est même trouvé pour refuser une classe comptant quelques élèves en difficulté, surtout si ces derniers avaient une mauvaise réputation à l'école. Il importe donc de bien soutenir ces enseignants qui souffrent plus d'un sentiment d'insécurité et d'inaptitude que de réelle incompétence.

Les traditionnelles journées de perfectionnement en cours d'emploi, faciles à organiser, n'ont qu'un effet marginal. Des méthodes plus pertinentes aux effets plus durables sont d'ailleurs en voie de conception.

Stratégie suggérée :

- Premièrement, encourager les enseignants à abaisser leurs défenses en aidant les plus récalcitrants à mieux comprendre et accepter les élèves en difficulté.
- Deuxièmement, travailler les techniques de différenciation : la difficulté de l'enseignement différentiel paraît plus grande dans des disciplines comme la mathématique qu'en anglais, langue maternelle, par exemple, où il est facile d'adapter le cours et les méthodes pédagogiques.
- Troisièmement, concevoir des programmes de perfectionnement en exercice — y compris des stages — plus efficaces que les séances d'une journée.

Dans le contexte de l'intégration scolaire, encore considérée par beaucoup comme le simple fait d'« asseoir des gens sur une chaise », certains enseignants persistent à prétexter le manque de temps et à dire que, « de toute façon, les enfants ne m'aiment pas et c'est inutile ». Dans beaucoup de classes, ils ont raison parce que, à la fin du primaire ou au début du secondaire, de nombreux élèves en difficulté ont abandonné tout espoir de maîtriser un jour une compétence scolaire. Ils sont à l'école seulement parce que leurs parents (ou la loi) les y maintiennent.

Les activités de perfectionnement destinées à ces enseignants qui manquent d'assurance devraient porter autant sur l'approche humanitaire de l'enseignement que sur le contenu pédagogique ou la compréhension détachée des difficultés en question. Curieusement, même si une bonne part des enseignants novices ne sont pas particulièrement bien formés à l'adaptation scolaire, beaucoup en ont une approche plus compatissante et ouverte que leurs prédécesseurs.

Le soutien à l'adaptation scolaire concrète a donc un objectif double : l'un a trait à l'attitude et l'autre à la pédagogie, tous deux visant à accroître la résilience et les compétences de la profession enseignante<sup>40</sup>.

---

<[https://www.clicfrancais.com/reseau/liste\\_ress\\_theme.asp?id=11](https://www.clicfrancais.com/reseau/liste_ress_theme.asp?id=11)>

<<http://www.csmb.qc.ca/servcomp/Reseau/reseau.htm>>

40. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a préparé de nouveaux documents de référence à l'intention des enseignants ressources :

<[http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/das/soutienetacc/pdf/Enseignant\\_ressource.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/das/soutienetacc/pdf/Enseignant_ressource.pdf)> et

<[http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/das/soutienetacc/pdf/prevention\\_et\\_intervention.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/das/soutienetacc/pdf/prevention_et_intervention.pdf)>



## **Soutien des enseignants du secteur anglophone : les centres d'excellence**

C'est à la commission scolaire et à l'école qu'il revient de mettre les politiques en œuvre et de structurer leurs propres services d'adaptation scolaire<sup>41</sup>. Mais les commissions scolaires anglophones ont collaboré avec le Ministère à la création d'une importante structure générale<sup>42</sup> de soutien aux écoles et à leur personnel. Il s'agit de cinq centres d'excellence<sup>43</sup> chargés de faire de la recherche et d'assurer le perfectionnement professionnel du personnel des commissions scolaires anglophones et de participer sur demande à des projets parrainés par le Ministère.

### **1. *Inclusive Learning Resource Network (I-LRN)*<sup>44</sup>**

Ce réseau de ressources en adaptation scolaire (I-LRN) (anciennement le *Learning Difficulties Resource Centre* ou centre de ressources pour les difficultés d'apprentissage) a été le premier de ces centres d'excellence. Il est consacré aux « enfants de la zone grise », pour lesquels le financement est inexistant et les ressources sont rares. Ces élèves à risque forment la majorité des élèves en difficulté. Ce sont à la fois des enfants qui ont des difficultés et des troubles d'apprentissage (dyslexie, hyperactivité et déficit de l'attention ou TDAH). L'administration centrale se trouve à la Commission scolaire Riverside, sur la rive sud de Montréal.

L'*Inclusive Learning Resource Network* n'offre pas de services directs aux élèves ou à leurs familles, mais travaille avec le personnel des commissions scolaires et des écoles. Partant de la prémisse qu'un atelier ponctuel n'est pas efficace, on tente de créer des réseaux dans les écoles et les commissions scolaires pour offrir une série d'ateliers, de démonstrations en classe et de séances d'application de méthodes particulières dans les classes mêmes. L'une des difficultés principales est le nombre d'élèves ayant des besoins divers. À cela s'ajoutent les programmes doubles, comme l'immersion française<sup>45</sup>. Le Centre soutient la conception d'outils d'application concrète en classe et l'échange d'information. Puisque les parents peuvent maintenant trouver sur Internet une information qui donne lieu à la fois à des questions pertinentes et à des idées fausses, le personnel constate qu'il doit se tenir au fait de l'information diffusée tout en fournissant aux enseignants un matériel conçu directement à leur intention.

---

41. Loi sur l'instruction publique, art. 88 (conseil d'établissement), 96.15 (directeur d'école), 185 (comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté) et 224 (commission scolaire).

42. *Modalités d'organisation et de gestion des services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire* : <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/das/orientations/pdf/servicesregionaux.pdf>>

43. <<http://www.qesnrecit.qc.ca/insight/coe.php>> [En anglais seulement.]  
<[http://www.qesnrecit.qc.ca/intech/centres\\_of\\_excellence.php](http://www.qesnrecit.qc.ca/intech/centres_of_excellence.php)> [En anglais seulement.]

44. <<http://www.shapesofmind.ca/>> [En anglais seulement.]

45. Les élèves des programmes d'immersion suivent certains, voire tous leurs cours, en français, en plus de cours de français, langue seconde, pendant des périodes de durée variée. On se demande parfois si ces programmes conviennent aux élèves en difficulté, qui ont déjà beaucoup de mal à acquérir des compétences de base dans une seule langue.

## **2. Centre of Excellence for the Physically, Intellectually and Multi-Challenged<sup>46</sup>**

Ce centre d'excellence pour élèves présentant des handicaps physiques, intellectuels ou multiples existe depuis trois ans et est logé à la Commission scolaire Eastern Townships. Il tente de répondre aux besoins des élèves qui présentent un handicap intellectuel modéré ou des troubles graves ainsi qu'aux besoins des élèves physiquement handicapés.

Il prône une programmation individuelle, favorisant à la fois l'intégration de chaque élève à des groupes d'enfants de son âge (à temps partiel) et à des groupes d'enfants du même niveau de compétence (à temps partiel). Il diffuse les pratiques jugées dignes d'être reproduites dans toutes les écoles et les commissions scolaires.

## **3. Centre of Excellence for Speech and Language Development**

Ce centre se consacre à la recherche sur les troubles de la parole et du langage. Il est logé à la Commission scolaire English-Montréal et a pour coordonnatrice une phoniatre.

Le *Speech and Language Development Centre* répond aux appels téléphoniques des enseignants et des parents qui cherchent à aider les élèves en classe. Ceux-ci ont besoin en effet d'une intervention rapide. Certains ont des problèmes qu'ils conserveront la vie durant et doivent d'emblée disposer de moyens d'acquérir des aptitudes à l'apprentissage durables. Les universités québécoises ne produisent pas suffisamment de diplômés pour doter les postes ouverts. Les orthophonistes sont pratiquement impossibles à trouver, à recruter et à maintenir en poste. Il est donc essentiel de créer des réseaux, surtout si l'on considère que les troubles de la parole et du langage s'accompagnent parfois d'autres troubles.

## **4. Centre of Excellence on Autism Spectrum Disorders<sup>47</sup>**

Ce centre d'excellence sur les troubles du spectre autistique, établi à la Commission scolaire Lester-B.-Pearson, offre des services de formation et de consultation aux enseignants qui travaillent avec les élèves qui ont des troubles du vaste spectre autistique et dont certains sont très brillants alors que d'autres accusent un retard global. Il compte une coordonnatrice, un personnel de communication et une équipe multidisciplinaire de six professionnels.

Le Centre s'acquitte d'une tâche des plus importantes : démystifier l'autisme. Longtemps, les enfants autistes ont été placés dans des classes spéciales. Ils sont maintenant intégrés, pour la plupart, dans les écoles communautaires. À la différence de ceux qui présentent d'autres difficultés, les élèves autistes éprouvent des troubles et non seulement un retard de développement.

Les difficultés comportementales des élèves autistes n'ont souvent rien à voir avec la désobéissance ou le non-respect des règles : des accommodements<sup>48</sup>, comme la modification de la taille, de la structure ou de la disposition des classes, peuvent éliminer la perturbation ou l'agitation causés à ces élèves par certains éléments du milieu. Le nombre

---

46. <[http://www.etsb.qc.ca/en/centre\\_of\\_excellence/default.htm](http://www.etsb.qc.ca/en/centre_of_excellence/default.htm)> [En anglais seulement.]

47. <<http://www.lbpsb.qc.ca/%7Easdn/>> [En anglais seulement.]

48. *Classroom Accommodations for Teachers of Students with Learning Difficulties*  
<<http://www.aqeta.qc.ca/english/document/class/01.htm>>

d'enfants autistes est en croissance, ce qui tient en partie au fait que l'autisme est maintenant reconnu et diagnostiqué plus rapidement. Un comportement naguère considéré comme « excentrique » est désormais l'objet d'études plus poussées, propices à un diagnostic clinique. On ne connaît pas les causes des troubles du spectre autistique et, malgré un lien apparent avec certains facteurs ambiants, ces derniers ne sont pas encore compris.

### **5. *Centre of Excellence for Behaviour Management***

Ce centre d'excellence en gestion du comportement est logé à la Commission scolaire Riverside. Il offre un atelier de quatre heures pour faire comprendre sommairement la situation des enfants qui présentent des troubles du comportement. La plupart des élèves des classes ordinaires ont besoin d'une structure et d'une organisation considérables. Les enseignants doivent comprendre qu'il est sans doute plus efficace d'obtenir de l'élève immature qu'il ou elle travaille pour faire plaisir à l'enseignant ou à l'enseignante que d'obtenir qu'il ou elle travaille pour l'amour d'apprendre.

Tous les centres d'excellence ont pour mandat d'aider les écoles et les commissions scolaires à développer une expertise parmi leur personnel professionnel<sup>49</sup>. Ils aident en outre les commissions scolaires à comprendre comment optimiser les compétences de leur personnel auxiliaire (auxiliaires d'intégration, travailleurs des services à l'enfance, etc.) et comment éviter l'erreur d'instiller chez les élèves un sentiment d'impuissance. Tous les centres s'emploient à fournir une expertise utile pour faire de l'école et de la classe un lieu où les élèves en difficulté voudront se trouver et dans lequel ils voudront investir.

La grande difficulté à laquelle font face les centres d'excellence est de transférer cette expertise et les résultats des travaux de recherche et d'expérimentation aux classes individuelles. Comme l'ont expliqué les interlocuteurs de la CELA, la situation est complexe : bon nombre d'enseignants ont quelques faiblesses sur le plan des stratégies d'enseignement et de la gestion, et il faut les aider à s'améliorer, mais beaucoup ne sont pas suffisamment formés et ne souhaitent pas vraiment maîtriser les nouvelles méthodes à mettre en œuvre. Les enseignants interagissent par ailleurs avec les parents, dont beaucoup sont peu équipés pour aider leurs propres enfants mais exigent de plus en plus de l'école sur le plan de l'adaptation sociale et de l'apprentissage.

Le personnel des centres d'excellence s'inquiète par ailleurs de la croissance du nombre des élèves en difficulté. Un grand nombre d'entre eux dans une classe peut être accablant pour l'enseignant ou l'enseignante. Comment composer avec deux, trois ou même cinq élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation dans une classe?

Les interlocuteurs de la CELA expriment de la frustration, non pas à l'égard des politiques ministérielles, mais des stratégies de mise en œuvre qui leur sont proposées, qui sont vite périmées pour peu que le rapport des élèves en difficulté au reste de l'effectif dépasse un certain seuil.

Les PIA ne garantissent pas l'amélioration. Il n'existe d'ailleurs pas de critère ni de système pour les évaluer. Une école peut compter un grand pourcentage d'élèves bénéficiant d'un PIA, parmi lesquels certains sont à risque, sont autistes ou présentent de multiples handicaps ou un handicap physique, etc. Sans compter que beaucoup de parents ne veulent pas que leurs enfants

---

49. Exemple : <<http://www.shapesofmind.ca/pdf/Planning%20for%20Inclusion.pdf>> [En anglais seulement.]

subissent la pression supplémentaire que représente l'apprentissage d'une langue seconde dans les programmes d'immersion française. Résultat : les élèves qui éprouvent les plus grandes difficultés (y compris ceux à qui on a attribué les codes 12 et 14), représentent dorénavant un pourcentage considérable de l'effectif des programmes autres que l'immersion dans les écoles anglophones.

Une classe peut-elle être considérée comme une classe d'intégration s'il s'y trouve un fort pourcentage d'élèves en difficulté? (Un interlocuteur a évoqué un article publié récemment sur des écoles danoises où les classes accueillent au maximum 23 élèves, dont 3 au plus sont officiellement en difficulté.)

Les représentants du personnel des centres d'excellence estiment que le réseau scolaire doit repenser les services qu'il offre. Mais les écoles doivent-elles soutenir et former les enseignants, modifier la répartition des élèves en difficulté, adapter<sup>50</sup> ou modifier le programme ou se concentrer sur l'aide individuelle aux élèves en difficulté?

Le personnel des centres d'excellence croit en outre devoir nuancer la perception de l'intégration comme une panacée. Pousser les enseignants à répéter comme un mantra que « la différenciation résoudra tous les maux », c'est préparer des lendemains qui déchantent.

L'inclusion n'est jamais uniformément efficace. Certes, l'école doit être intégrative, mais faut-il vraiment que chacune de ses classes le soient? L'expérience montre que, même en présence des enseignants les plus attentifs, certains élèves resteront dans leur coin à moins de bénéficier d'une forme d'enseignement individualisé.

---

50. *Programme éducatif adapté aux élèves handicapés par une déficience intellectuelle profonde*  
<<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/das/orientations/pdf/19-7059.pdf>> et  
<<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/das/orientations/programmes.html>>

## **Ressources communautaires**

Les interlocuteurs de la CELA ont l'impression que les commissions scolaires francophones ont des relations de travail suivies avec leurs communautés, mais que l'interaction entre écoles, CLSC et autres services sociaux et de santé est un parcours du combattant pour la communauté anglophone. La grandeur du territoire complique terriblement les réunions entre réseaux, sans compter les obstacles à l'établissement de protocoles de prestation de services aux élèves en difficulté. Le territoire d'une commission scolaire anglophone peut englober jusqu'à une dizaine de CLSC<sup>51</sup> dont tous n'offrent pas une palette bien étendue de services en anglais.

L'étendue de la coopération avec d'autres organisations de la communauté diffère largement en fonction des difficultés des élèves. Ainsi, les hôpitaux offrent des services thérapeutiques en matière de parole et de langage aux enfants de 5 ans tout au plus. Et puisque les centres d'excellence n'ont pas le mandat de jeter des ponts vers les réseaux de la santé et des services sociaux, c'est aux écoles qu'il revient de chercher une aide clinique dans la communauté. La CELA a appris que certaines écoles anglophones font appel à leur propre personnel, qui consacre une partie de son temps à la recherche de ressources externes, alors que dans les écoles francophones, la recherche est confiée à temps plein à certains membres du personnel.

Les écoles francophones semblent aussi avoir plus facilement accès à des orthophonistes à l'interne. Le réseau des écoles anglophones a du mal à en recruter. Ainsi, la School of Human Communications Disorders (école des troubles de la communication) de l'Université McGill compte environ vingt étudiants de maîtrise, dont beaucoup viennent de l'étranger et apprennent peu de français avant de repartir au terme d'un bref séjour à Montréal. Les étudiants ont de la difficulté à trouver un stage dans les écoles locales. Les commissions scolaires anglophones cherchent donc des moyens de superviser un plus grand nombre de ces stages mais, pour l'heure, il n'y a pas de système en place.

La planification de la relève du personnel de soutien professionnel et auxiliaire des écoles est essentielle à la mise en œuvre d'une éventuelle politique d'intégration. Les universités, les cégeps, le gouvernement de la province et les commissions scolaires doivent intensifier leurs efforts à cet égard, en mesurant l'écart entre l'offre et la demande et en apportant les changements qui s'imposent, à commencer par un réexamen et une réévaluation des besoins ainsi que des niveaux de formation nécessaires et une possible adaptation de la réglementation provinciale. Par exemple, les techniciens en orthophonie, titulaires d'un diplôme au terme de trois ans de cégep ont la compétence qu'il faut pour exécuter un nombre considérable de fonctions de nature à aider les élèves à l'école. Or, cette pratique est actuellement l'apanage des diplômés de maîtrise. Les commissions scolaires anglophones pourraient par ailleurs se familiariser avec le travail des orthopédagogues et des psychoéducateurs formés par les universités francophones et les recruter éventuellement pour les écoles anglophones.

Dans bon nombre de régions, les familles anglophones qui ne savent trop que faire avec un enfant en difficulté, surtout s'il s'agit de problèmes de comportement, ne trouvent pas de ressources locales. Les parents insatisfaits de ce que l'école leur offre n'ont pas de solution de rechange. Souvent, les régions sont dépourvues de foyers de groupe ou d'écoles spécialisées de langue anglaise. Il revient à l'école locale d'assumer la responsabilité du soutien communautaire de nature autre que clinique.

---

51. Les deux commissions scolaires anglophones de l'île de Montréal ont longtemps partagé le territoire de 28 CLSC. Depuis la restructuration des services de santé et des services sociaux, les 95 centres de santé et de services sociaux du Québec ont le même territoire que neuf commissions scolaires anglophones.  
<<http://www.msss.gouv.qc.ca/reseau/rls/>>

## **Secteurs de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle**

Les articles de la Loi sur l'instruction publique qui traitent de d'adaptation scolaire (art. 234 et 235) ne s'appliquent qu'au secteur des jeunes<sup>52</sup> et non aux élèves de la formation professionnelle ou de la formation générale des adultes (qui représentent de 2 p. 100 à 19 p. 100<sup>53</sup> des inscriptions dans les commissions scolaires.

Les élèves du secteur des jeunes (jusqu'à l'âge de 18 ans tout au plus ou 21 ans pour les élèves présentant certains handicaps) sont admissibles à des programmes et des services adaptés. Beaucoup passent toutefois au secteur adulte — et sont souvent encouragés à le faire par le personnel des commissions scolaires — dès l'âge de 16 ans pour diverses raisons pédagogiques et personnelles. Ce groupe des 16 à 18 ans représente un pourcentage substantiel<sup>54</sup> de l'effectif d'un grand nombre de centres d'éducation aux adultes. De même, certains élèves qui n'ont pas très bien réussi au secondaire, peut-être justement à cause de difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, sont aiguillés vers la formation professionnelle.

En vertu de la loi actuelle, ces jeunes adultes n'ont plus droit aux services, même si le besoin, lui, ne disparaît pas avec l'âge. Du reste, un nombre substantiel d'élèves plus âgés qui retournent aux études au secteur de la formation générale des adultes ont peut-être abandonné le secteur des jeunes à cause de difficultés d'apprentissage<sup>55</sup> ou d'adaptation. Ces élèves adultes, pourtant visés par le mandat des commissions scolaires, tentent d'obtenir le même diplôme d'études secondaires que leurs homologues du secteur des jeunes. Or, ceux-ci ont droit à des ressources en cas de difficultés, au contraire de l'autre. Les élèves des secteurs de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle semblent être dans la même situation que l'étaient les élèves du secteur des jeunes voici 30 ans.

Curieusement, les élèves adultes en difficulté qui obtiennent leur DES et sont admis au cégep, y bénéficient souvent d'accommodements substantiels et de services adaptés, qui ne sont pas offerts dans les centres d'éducation aux adultes du secondaire<sup>56</sup>.

Comme la grande majorité des interlocuteurs de la CELA cette année travaillent avec des élèves du secteur des jeunes, la CELA ne fera pas de recommandations détaillées dans le présent rapport sur l'extension des services d'adaptation au secteur adulte. **La Commission souhaite**

---

52. Loi sur l'instruction publique, art. 221 : « La présente sous-section ne s'applique pas à la formation professionnelle et aux services éducatifs pour les adultes. »

53. <[http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/ind\\_gestion\\_scol\\_06/documents/Annexe\\_1A\\_0405.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/ind_gestion_scol_06/documents/Annexe_1A_0405.pdf)>

54. En 2001-2002, les 16 à 19 ans représentaient 29,1 % des élèves du secteur adulte dans les commissions scolaires anglophones. Voir *État de la formation de base des adultes au Québec – Données sur les commissions scolaires anglophones*, n° 41-3032-18, tableau 4. Le CELA a appris que ce pourcentage continue de croître.

55. *Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des problèmes d'apprentissage*  
<[http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/disciplines/alphabetisation/autres\\_productions/pdf/41-3018.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/disciplines/alphabetisation/autres_productions/pdf/41-3018.pdf)>

56. *Étudiants ayant des handicaps au Collège Dawson : réussite et avenir*, rapport final présenté au PAREA, printemps 2003 par Shirley Jorgensen, M.B.A., Catherine S. Fichten, Ph.D., Alice Havel, Ph.D., Daniel Lamb, B.A., Crystal James, Maria Barile, M.S.W., Réseau de recherche Adaptech, Collège Dawson, Montréal. <[http://adaptech.dawsoncollege.qc.ca/pubs/PAREA\\_2k3.pdf](http://adaptech.dawsoncollege.qc.ca/pubs/PAREA_2k3.pdf)>

**toutefois recommander au ministre d'étudier la question des besoins particuliers et des difficultés d'apprentissage chez les élèves de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle afin d'assurer la continuité des services.** Les dispositions législatives, le régime pédagogique, la politique d'adaptation, les règles budgétaires et les conventions collectives devraient également être revus dans cette optique.

## Conclusions et recommandations

### **Qu'est-ce que l'école intégrative?**

L'école intégrative est une école qui n'exclut personne, sauf les élèves dont les difficultés découleraient d'un grave dysfonctionnement. L'intégration, telle qu'elle se pratique pour l'heure dans le réseau des écoles anglophones, ne signifie pas nécessairement que tous les élèves sont intégrés aux classes ordinaires en tout temps. Toutefois, ce peut être le cas dans de petites écoles rurales, surtout parce qu'il n'y a pas assez de ressources ou d'élèves dans des régions peu densément peuplées pour que les services spécialisés soient offerts hors des classes ordinaires. Les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou de comportement peuvent souvent bénéficier d'une attention particulière pendant une certaine partie de la journée scolaire.

Pour réussir, l'intégration — peu importe sa forme — doit être fondée sur de solides principes intellectuels qui respectent les droits de tous les élèves, sur la volonté politique de mettre en œuvre tous les aspects de la politique et sur un processus de mise en œuvre qui soit fonction de trois facteurs fondamentaux :

- i) des enseignants bien préparés,
- ii) un financement adéquat,
- iii) un soutien professionnel approprié.

Si ces éléments ne sont pas bien ancrés, l'intégration restera controversée, voire problématique.

### **Formation initiale des enseignants**

Les universités veillent de plus en plus à préparer les enseignants à la variété croissante des besoins particuliers des élèves. Il ne suffit pourtant pas de savoir à quoi s'attendre pour enseigner, même aux élèves qui présentent les difficultés les plus simples.

Les enseignants doivent apprendre à gérer une classe diversifiée. Ils doivent en outre maîtriser le concept de l'apprentissage différentiel, c'est-à-dire l'enseignement d'une même matière de différentes façons, pour permettre aux élèves de compétences diverses de comprendre le sujet. Cette approche, fondée sur le principe de la conception universelle, repose aussi sur l'hypothèse que la planification et la pratique de l'enseignement, ainsi que l'évaluation de l'apprentissage, peuvent inclure des caractéristiques qui répondent à la diversité des apprenants, sans compromettre les normes de l'enseignement. Ces éléments devraient figurer dès la première année dans la formation des enseignants.

**La Commission de l'éducation en langue anglaise recommande :**

- |          |   |
|----------|---|
| <b>1</b> | <b>Que le Ministère encourage les universités à incorporer les concepts de l'apprentissage différentiel et de la conception universelle à la formation des enseignants.</b> |
|----------|---|

### **Perfectionnement des enseignants**

**La Commission de l'éducation en langue anglaise recommande :**



**2 Que le Ministère exige que soient fournis aux enseignants en exercice des services de perfectionnement sur les divers aspects de l'éducation intégrative.**

Étant donné la concomitance d'un nouveau curriculum et de l'intégration, les enseignants tireraient certainement parti des approches prescrites par le nouveau régime et du maillage qui résulterait de l'échange d'idées entre collègues. Les programmes de perfectionnement doivent répondre précisément aux besoins de la majorité des enseignants si l'intégration doit devenir la norme plutôt qu'un simple module accessoire d'adaptation scolaire.

### **Mise en œuvre de l'intégration**

Puisque l'on semble croire que l'application d'un règlement promulgué est plus sûre que celle d'une politique, il y a lieu de promulguer des normes qui réglementent l'intégration. La règle budgétaire qui vise l'intégration devrait être clarifiée et tenir compte des particularités de la mise en œuvre plutôt que d'établir simplement les sommes forfaitaires allouées à toutes les commissions scolaires.

**La Commission de l'éducation en langue anglaise recommande :**

**3 Que le gouvernement établisse, par l'intermédiaire du régime pédagogique du primaire et du secondaire au secteur public, des normes qui régissent la mise en œuvre de l'intégration dans toutes les écoles publiques de toutes les commissions scolaires, sans égard à la taille de ces dernières.**

### **Rapidité d'intervention**

**La Commission de l'éducation en langue anglaise recommande :**

**4 Que le gouvernement exige l'intervention dès la maternelle au moyen d'une politique et de règlements et que le tout soit financé directement par les crédits budgétaires annuels.**

### **Financement de l'intégration**

Quel est le coût de l'intégration? Les commissions scolaires qui mettent en œuvre une politique d'intégration de manière sérieuse et systématique encourent-elles plus de frais que ne le prévoient les règles budgétaires générales? Sont-elles financièrement désavantagées par comparaison avec les commissions scolaires qui ont une approche moins rigoureuse de l'intégration?

Si l'intégration doit devenir la politique du réseau scolaire du Québec, le financement devra être proportionnel à l'effort déployé. Si les commissions scolaires dépensent plus que ce que le gouvernement met à leur disposition et s'il appert que toute commission scolaire qui met rigoureusement en œuvre la politique en question se trouve désavantagée sur le plan financier, il est peu probable que l'intégration soit embrassée sans réserve dans toute la province.

La Commission de l'éducation en langue anglaise recommande :

- |          |  |
|----------|--|
| <b>5</b> | <b>Que le gouvernement et les commissions scolaires s'entendent sur une définition de l'intégration fondée sur le principe voulant qu'il ne s'agit pas d'un service distinct et que ses coûts sont donc partie intégrante du coût global de l'éducation dans chaque commission scolaire.</b> |
|----------|--|

La Commission de l'éducation en langue anglaise recommande :

- |          |   |
|----------|---|
| <b>6</b> | <b>Que le Ministère, de concert avec les commissions scolaires, examine les coûts administratifs cumulatifs de l'intégration (temps des directeurs, des enseignants en classe, des personnes qui préparent les PIA, des enseignants-ressources, des spécialistes, etc.), y compris le temps des éducateurs qui travaillent avec toute la population scolaire, dont les élèves en difficulté, de sorte que les règles financières soient liées au coût réel de la prestation des services.</b> |
|----------|---|

Puisque les coûts engagés par ces fonctions d'adaptation scolaire peuvent varier d'une commission scolaire à une autre, il faudrait convenir d'un critère généralement accepté pour évaluer les services offerts. Les différences entre les offres de services des commissions scolaires tiennent-elles uniquement ou partiellement au financement?

## Services de soutien

La Commission de l'éducation en langue anglaise recommande :

- |          |   |
|----------|---|
| <b>7</b> | <b>Que les commissions scolaires soient tenues de fournir à chaque école les services de soutien nécessaires à l'intégration.</b> |
|----------|---|

Si les services de soutien et toutes les décisions connexes sont centralisés à l'échelle de la commission scolaire, il ne s'ensuit pas nécessairement que les enseignants disposent du soutien nécessaire à une éducation de qualité pour tous les élèves.

## Évaluation des apprentissages et des PIA

La Commission de l'éducation en langue anglaise recommande :

- |          |  |
|----------|--|
| <b>8</b> | <b>Que les commissions scolaires soient tenues d'évaluer régulièrement les apprentissages des élèves en difficulté en regard des critères élaborés à cette fin dans les plans d'intervention adaptés dressés pour ces élèves, à des fins de transparence et de rétroaction à l'intention des parents et de la direction de l'école, et pour permettre au Ministère de surveiller l'application de la Politique de l'adaptation scolaire.</b> |
|----------|--|

## **Annexe : exemples de lois et de politiques sur l'intégration dans le monde**

### **Royaume-Uni** [En anglais seulement]

La loi : <<http://www.opsi.gov.uk/acts/acts2001/20010010.htm>>

Voir entre autres : <<http://www.opsi.gov.uk/acts/acts2001/10010--b.htm#1>>

Politique d'intégration scolaire :

<<http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.displayfile&id=3737&type=pdf>>

Guide de mise en œuvre : <<http://www.abilities.fsnet.co.uk/edusendisact.htm>>

Débat actuel : <<http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/4323955.stm>>

Bibliographie : <<http://donpugh.dyndns.org/Psych%20Interests/INCLUSION/LINKS.htm>>

Stratégie d'intégration de **Birmingham** : <http://www.bgfl.org/services/action/strategy.htm>>

Plan d'action : <<http://www.bgfl.org/services/action/files/strat4.pdf>>

**Londres** : <[http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers\\_n/nind\\_1.htm](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_n/nind_1.htm)>

**Les 9 pays en développement très peuplés** (qui représentent plus de 50 p. 100 de la population mondiale) : *Intégrer des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux dans les établissements scolaires ordinaires*

<[http://www.unesco.org/education/efa/fr/wef\\_2000/regional\\_frameworks/frame\\_E9\\_countries.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/fr/wef_2000/regional_frameworks/frame_E9_countries.shtml)>

### **Inde** [En anglais seulement]

<[http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers\\_i/iyanar\\_1.htm](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_i/iyanar_1.htm)>

### **États-Unis** [En anglais seulement]

Débat actuel : <<http://www.wrightslaw.com/info/lre.index.htm>>

Sensibilisation des enseignants aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation

<<http://www.nichcy.org/pubs/bibliog/bib13.pdf>>

### **Danemark** [En anglais seulement]

<[http://www.european-agency.org/nat\\_ovs/denmark/4.html](http://www.european-agency.org/nat_ovs/denmark/4.html)> et /5, /6, /7

### **Banque mondiale**

Politique d'intégration

<[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079993288/InclusiveEdu\\_efa\\_strategy\\_for\\_children.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079993288/InclusiveEdu_efa_strategy_for_children.pdf)>

<[http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Education/Inclusive\\_Education\\_Fr.pdf](http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Education/Inclusive_Education_Fr.pdf)>

Dépliant informatif :

<[http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Education/Education-Notes/Education\\_Notes\\_French.pdf](http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Education/Education-Notes/Education_Notes_French.pdf)>

## Commission de l'éducation en langue anglaise Interlocuteurs en 2004-2005

Elaine Baylis-Creary	Centre of Excellence for the Physically, Intellectually and Multi-Challenged (Commission scolaire Eastern Townships)
Gloria Cherney	Summit School
Barbara Cohen	Enseignante-ressource, école primaire McCaig (Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier)
Thérèse Colin	Comité régional des associations pour la déficience intellectuelle
Judy Deer	Association québécoise des troubles d'apprentissage Comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Commission scolaire New Frontiers)
Philippe Robert de Massy	Avocat
Marie-Eve Dufour	Miriam Home and Services
Eva de Gosztonyi	Centre of Excellence for Behaviour Management (Commission scolaire Riverside)
Judy Freedman	Directrice, école Twin Oaks (Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier)
Alice Havel	Disabilities Centre, Collège Dawson
Don Houston	Directeur, écoles Outreach (Commission scolaire English-Montréal)
Carol Jazzar	Centre of Excellence for Speech and Language Development (Commission scolaire English-Montréal)
Diane L'abbé	Directrice des services éducatifs complémentaires (Commission scolaire Central Québec)
Lew Lewis	Directeur des services éducatifs complémentaires (Commission scolaire English-Montréal)
Barbara Little	Enseignante-ressource, école secondaire Philemon-Wright (Commission scolaire Western Québec)
Pierre Lucier	Sous-ministre de l'éducation
Jeanene Mahon	Enseignante-ressource, école primaire Pierre-Elliott-Trudeau (Commission scolaire Western Québec)
Carol Marriott	Directrice, école secondaire régionale Centennial (Commission scolaire Riverside)
Diane McLean-Heywood	Directrice des services éducatifs complémentaires (Commission scolaire Lester-B.-Pearson)
Sylvia Patella	Enseignante-ressource, école primaire Jules-Verne (Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier)
Kerri Payette	Enseignante-ressource, académie Lakeside (Commission scolaire Lester-B.-Pearson)
Liette Picard	Directrice de l'adaptation scolaire (Ministère)
Liliana Ponce De Leon	Association de Montréal pour la déficience intellectuelle
Sandy Rosner	Miriam Home and Services
Lynn Senecal	Learning Difficulties Resource Centre
Diane Shank	Secteur des services à la communauté anglophone (Ministère)
Roger Slee	Doyen, Faculté de l'éducation, Université McGill
Lynn Stewart	Enseignante-ressource, école primaire Riverview (Commission scolaire Lester-B.-Pearson)
Sophia Trakas	Enseignante-ressource, école primaire anglophone Mauricie (Commission scolaire Central Québec)

Lynn Travers  
Karen Zey

Secteur des services à la communauté anglophone (Ministère)  
Centre of Excellence on Autism Spectrum Disorders  
(Commission scolaire Lester-B.-Pearson)

## Liste des recommandations

### La Commission de l'éducation en langue anglaise recommande :

- 1 Que le Ministère encourage les universités à incorporer les concepts de l'apprentissage différentiel et de la conception universelle à la formation des enseignants.
- 2 Que le Ministère exige que soient fournis aux enseignants en exercice des services de perfectionnement sur les divers aspects de l'éducation intégrative.
- 3 Que le gouvernement établisse, par l'intermédiaire du régime pédagogique du primaire et du secondaire au secteur public, des normes qui régissent la mise en œuvre de l'intégration dans toutes les écoles publiques de toutes les commissions scolaires, sans égard à la taille de ces dernières.
- 4 Que le gouvernement exige l'intervention dès la maternelle au moyen d'une politique et de règlements et que le tout soit financé directement par les crédits budgétaires annuels.
- 5 Que le gouvernement et les commissions scolaires s'entendent sur une définition de l'intégration fondée sur le principe voulant qu'il ne s'agit pas d'un service distinct et que ses coûts sont donc partie intégrante du coût global de l'éducation dans chaque commission scolaire.
- 6 Que le Ministère, de concert avec les commissions scolaires, examine les coûts administratifs cumulatifs de l'intégration (temps des directeurs, des enseignants en classe, des personnes qui préparent les PIA, des enseignants-ressources, des spécialistes, etc.), y compris le temps des éducateurs qui travaillent avec toute la population scolaire, dont les élèves en difficulté, de sorte que les règles financières soient liées au coût réel de la prestation des services.
- 7 Que les commissions scolaires soient tenues de fournir à chaque école les services de soutien nécessaires à l'intégration.
- 8 Que les commissions scolaires soient tenues d'évaluer régulièrement les apprentissages des élèves en difficulté en regard des critères élaborés à cette fin dans les plans d'intervention adaptés dressés pour ces élèves, à des fins de transparence et de rétroaction à l'intention des parents et de la direction de l'école, et pour permettre au Ministère de surveiller l'application de la Politique de l'adaptation scolaire.